

Lire, copier, rédiger : les difficiles apprentissages de l'élève "dyslexique"

Frédérique Lahalle formatrice au CNEFEI

(Centre National d'Etude et de Formation pour l'Enfance Inadaptée) www.cnefei.fr
Conférence aux enseignants organisée à Aix-en-Provence par CORIDYS le 24 janvier 2004

Il n'existe pas de recette miracle, stéréotypée et mécanique que l'on pourrait appliquer à tout le monde : chaque enfant « dyslexique » est différent. En ce cas, plus que pour n'importe quel enfant, chacun est unique. Le rôle de l'enseignant est d'aider l'enfant à se construire avec sa dyslexie.

La philosophie du paysan qui sème.

Cette mission demande d'être attentif et de s'armer de patience. Il faut admettre que les échecs seront nombreux, que dans l'aventure de chaque prise en charge, il faudra compter avec le temps. L'enseignant devra vivre avec l'évidence que ses efforts ne sont pas couronnés de succès immédiatement visibles et disponibles. Il faut se rapprocher de la philosophie du paysan qui sème... un autre récoltera, peut-être.

C'est pourquoi il est primordial de travailler en partenariat, de privilégier le suivi des enfants, de souder les équipes et de respecter la cohérence des actions.

C'est pourquoi aussi la transmission des expériences est si importante.

Voyage dans la tête d'un dyslexique

La dame a frappé l'homme avec un parapluie

Pendant qu'il dansait, Pierre mangeait une pizza

Jean pense que la voisine de Pierre le déteste

Le vrai lecteur se fait une image mentale de ce qu'il lit, il met du sens qui est d'ailleurs majoritairement le même pour une population donnée. Il s'en forme une représentation et reconstitue une histoire. « Le dyslexique », non (il faudra à chaque fois que ce terme apparaîtra, entendre et lire certains enfants dyslexiques). Il éprouve toujours des difficultés à faire des liens, entre ses multiples hypothèses sur le texte, et les intentions du texte.

Par exemple :

La dame a frappé l'homme. Quel homme ? L'homme avec un parapluie ?

Qui dansait pendant que Pierre mangeait une pizza ? Pierre ? Un autre homme ?

La voisine de Pierre déteste quelqu'un. Mais qui ? Jean ? Pierre ? Un autre ?

Le moindre texte est porteur d'une ambiguïté fondamentale qui est amplifiée par l'inhibition du "dyslexique". Pour lui, le « juste » est toujours dans ce qu'il ne comprend pas. Il doute de ses interprétations. Et il doit relire et prendre (et donc perdre) du temps aux yeux des autres.

Il existe dans la langue des facteurs aggravants, des zones de risque. Les pronoms personnels sont des pièges ambigus.

La voisine de Pierre le déteste.

Qui est ce *le* détesté ? Pierre ? Un autre homme ? Autre chose ?

En principe, à 4 ans, le pronom doit être acquis et l'enfant doit savoir comprendre et dire « Je te le donne ». Si de telles phrases le plongent dans la confusion, elles peuvent être considérées comme signes d'alerte et méritent d'être signalées. Mais il ne faut pas en conclure que l'enfant est dyslexique : pour être dyslexique, il faut avoir appris à lire.

Ces signes d'alerte sont très importants. Les enseignants devraient les connaître ; les mécanismes de l'apprentissage de la parole et de la lecture sont extrêmement complexes, et parfois peu ou pas enseignés en formation de professeurs, particulièrement aux professeurs de collège.

Un exemple de métacognition

Dire si les mots qui suivent existent ou n'existent pas :

igoume istoum pstroument rtoule yakriton mnalu

Le lecteur expert n'a même pas conscience des actes de lecture qu'il accomplit, il les a automatisés, heureusement pour lui : c'est moins coûteux.

Il lit si vite qu'il n'a même plus le temps de les décomposer. Or chacun de ces actes, voire même plusieurs, peut ou peuvent dysfonctionner.

Sans le savoir, le bon lecteur voit des lettres collées qui constituent des mots. Il voit des espaces, entre ces paquets de lettres, différents des espaces entre les lettres, c'est un des indices visuels pour dire qu'il y a des mots.

Il peut essayer de convertir ces signes en sons et essayer de « lire » ; puis il va aller chercher dans sa mémoire si ce mot est déjà stocké, ou émettre des hypothèses pour le raccrocher à une famille de mots qu'il connaît.

Enfin il va essayer de mettre du sens.

L'élément graphique, un rond - un bâton est stocké dans notre mémoire comme formant une lettre. Le cerveau lecteur traite ces combinaisons de formes et de lettres comme des hypothèses. Il les reconnaît.



Mais le cerveau « du dyslexique » peut ne pas constituer de stock de référence disponible.

Sa mémoire visuelle peut lui faire défaut et un d ou un b pourrait bien ressembler à un p ou un q.

Ces éléments peuvent ne pas avoir d'identité « lettres » et rester à l'état de rond et de bâton dont l'orientation spatiale n'apporte aucune aide.

L'expert voit des **espaces**, entre ces paquets de lettres, différents des espaces entre les lettres, c'est un des indices visuels pour dire qu'il y a des mots.

Si l'espace entre les lettres devient trop proche de l'espace entre les mots (par exemple dans le cas de modifications des alignements à droite et à gauche qui provoquent étirement, ou entassement du texte), il est possible que l'on augmente la difficulté de prises d'indices pour le décodage puisque l'appariement au stock lexical est faible pour certains dyslexiques.

Il en est de même pour le passage à l'écrit où certains vont privilégier le script en « posant » les lettres les unes à côté des autres, sans vraiment écrire des mots « attachés », sans pouvoir vraiment transcrire cette différence d'espace.

Mais en plus, les multiples possibilités de **disposition** des lettres à l'intérieur du mot, spécifiques à notre langue, sont enregistrées depuis longtemps dans sa mémoire, (les amateurs de mots croisés le savent bien !).

La probabilité d'organisation des lettres, nous indique que **PSTR** dans notre langue n'existe pas. Le dyslexique peut ne pas stocker cette probabilité de l'organisation des lettres des mots de notre langue : si je vous donne un mot à deviner et que je ne vous donne que un H en second lettre il est fort probable que vous essayiez un C en première, puis un P en cas d'échec ; vous avez enregistré la fréquence d'organisation des lettres dans notre langue. Le « dyslexique » non, et donc il essaiera A, B, C...il va peut-être même arriver à Z en ayant perdu l'objet de sa recherche, parce que sa mémoire de travail est souvent déficitaire.

L'expert peut essayer de convertir ces signes en sons et essayer de « lire » ; c'est l'utilisation de la **conversion graphème-phonème**, qui est si souvent hasardeuse chez « le dyslexique », et si un mot ne « sonne » pas juste pour l'expert, il peut en déduire qu'il n'existe pas sous la forme proposée.

Le bon lecteur va faire sonner les suites de lettres en découpant ce qu'il voit en fonction de ses connaissances des sons pour tenter de rapprocher ses recherches de son stock. Ensuite, il va aller chercher dans sa mémoire si ce mot est déjà stocké, ou émettre des hypothèses pour le raccrocher à une famille de mots qu'il connaît. Mais le « dyslexique » n'a pas toujours la compétence, de ré-évoquer une notion acquise, de la mettre à disposition, et d'utiliser sa mémoire de travail.

Enfin le bon lecteur va essayer de mettre du **sens** sur ce mot lu, mais si les étapes précédentes ne sont pas possibles, l'accès au sens ne l'est pas non plus ; il est donc possible pour un dyslexique de vous dire : « peut-être que ça existe...enfin non...enfin je ne sais pas... »

En plus le bon lecteur, à cette compétence fabuleuse de déduire sans tout lire ; puisque, un, deux, trois mots n'existent pas alors il y a de fortes chances que toute la liste n'existe pas.

« Le dyslexique », besogneux, doutant de tout, tentera de lire chaque mot et probablement ne généralisera pas. Il n'est pas (du moins au début de sa scolarité !) économe de ses efforts. Chaque acte de lecture a pour lui un coût très supérieur à celui d'un bon lecteur.

Un dyslexique apprend à lire chaque fois qu'il lit.

Il sera peut-être le seul à trouver au bout de longues recherches que « yakriton » est une hormone hépatique !

Ecrire puis se corriger

Prenons par exemple une autre série :

flirade stapoter spirochète spréau touquion moguer

Or, pour information, le *spirochète* est une bactérie en forme de long filament spiralé.

Le lecteur expert, sera plus gêné que sur la précédente série. Il sera surtout moins sûr de lui, il ira peut-être chercher un dictionnaire. Après tout il ne connaît pas tous les mots de sa langue ; modeste, il doute...un peu, pas trop longtemps, car ces mots n'évoquent rien pour lui.

Le vrai lecteur est capable de segmenter en lettres et en syllabes. Mais qu'est-ce qui nous fait dire qu'un mot existe ou n'existe pas, qu'une syllabe existe ou n'existe pas ?

Pour « le dyslexique » : *fli* est-ce une simple juxtaposition arbitraire de lettres ? Ces lettres forment-elles une syllabe ?

« Le dyslexique » se pose interminablement les mêmes questions pour les radicaux, les terminaisons, les préfixes, les suffixes. Ecrire « juste » multiplie les obstacles à suivre sa pensée. Or il ne dispose pas de mode automatique « juste ». Il est condamné à découper son travail d'écriture en plusieurs temps : écrire **puis** se corriger.

C'est pourquoi les espaces de brouillon lui sont nécessaires.

Le vrai lecteur s'appuie sur son expérience de lecteur. Il dispose d'une capacité de généralisation. Le dyslexique ne peut recourir à ces hypothèses. Il raisonne peu par arborescence.

De quoi a-t-il besoin ?

Quelles sont les fonctions cérébrales supérieures mises en jeu dans les apprentissages scolaires ?

Les fonctions qui apparaissent, se perfectionnent au fur et à mesure du développement, concernent notamment :

- l'organisation visuo-spatiale
- l'organisation temporelle
- le langage réceptif
- la parole et le langage expressif
- la mémoire (auditive, visuelle, sensorimotrice)
- la motricité
- l'attention

Mais que se passe-t-il si l'une d'elles dysfonctionne ? Cela peut aller d'un simple retard aux troubles, à la dyslexie sévère, en fonction de l'âge de l'enfant.

On peut se demander si le dyslexique pur, sans troubles associés, existe.

Pour ma part, avec mon expérience personnelle de la dyslexie et mon expérience professionnelle, je préfère une définition de *syndrome développemental* qui inclut ces troubles dans le diagnostic (et non les associe au diagnostic). Ils sont des éléments à part entière du diagnostic.

L'élève que j'ai en face de moi présente peu ou prou tous ces signes. A moi d'en tenir compte, de les recenser et d'en faire part à tous mes partenaires, pour améliorer la prise en charge et affiner le diagnostic.

Où sont le haut et le bas, la droite et la gauche ?

d b laquelle correspond à celle que je vois sur le clavier : **B**, et qui n'est pas celle de l'écran ?



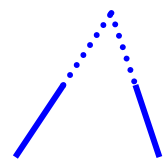
ces droites sont-elles parallèles, puisqu'elles ne se touchent pas ?



ces droites sont-elles parallèles ou perpendiculaires ? Je connais bien mon cours, mais c'est le mot que je ne peux pas associer au concept.

Quelles sont les compétences visuelles du dyslexique ?

Il peut ne pas avoir de compétence à « voir » ce qui n'existe pas, à anticiper, à se projeter dans le temps et dans l'espace. Il peut ne pas parvenir à se représenter le prolongement des lignes jusqu'à leur intersection.



Il doit donc jouer à fond la carte des procédés mnémotechniques, s'il ne peut pas automatiser certaines démarches cognitives.

Apprendre par cœur ? Une chose à la fois !

Apprendre la définition du mot « environnement » pour le contrôle de SVT.

Plein de bonne volonté N. essaie, oralement, il recopie, insiste, et même plusieurs fois...et ça ne rentre pas !

Il demande de l'aide.

Je propose donc de prendre mot par mot, de voir si N. comprend ce que chaque mot signifie et si par la prise de sens, et donc des synonymes, la mémorisation peut se construire. Au cinquième mot, ce sont des cris de « ras le bol » ; en effet il explique que ce ne sont pas 5 mots qui dansent dans sa tête mais une vingtaine et qu'il ne sait plus lesquels il faut dire. Il ajoute d'ailleurs que le sens des mots il n'en a pas besoin, puisque le professeur a donné comme consigne « les mots, tous les mots, rien que les mots dans l'ordre et bien écrits ». Donc pas question de donner une définition approchante et de montrer que l'on a compris même si les mots sont différents. Je ne veux pas commenter ici le bien fondé de la consigne, qui, par exemple, dans l'écriture de certains théorèmes de mathématiques prend tout son sens, mais l'élève se trouve parfois devant cette exigence et doit remplir le contrat.

Ce que je lui ai proposé c'est d'écrire la définition en vertical, cassant ainsi la structure syntaxique de la phrase : il devait ainsi apprendre une liste de mots, où chacun était repérable non plus par son sens, mais par sa position, son rang, dans l'ordre de la liste. En procédant ainsi je l'autorise à écrire les mots sans respecter la chronologie : je peux écrire le mot n° 5 avant le mot n° 4, ma liste se remplit au fur et à mesure que les mots me viennent. Par étape successive, il a réussi à écrire sa liste dans l'ordre verticalement,

puis en mettant les n° sous un trait repère, en horizontal :

_____ _____ _____
1 2 3

dans un premier temps sans ordre, puis avec ordre,

puis en se passant des traits et des n° mais en les imaginant.

Une fois le puzzle reconstitué, lentement, N. m'a dit : Ah ! j'ai compris la phrase maintenant ! Par chance le mot « environnement » a 13 lettres et la définition avait 13 mots ! Et oui, tout ce travail pour 13 mots seulement !

La consigne du professeur, impliquait une stratégie d'entrée qui n'était pas en accord avec le mode d'apprentissage que je proposais au départ de mon intervention.

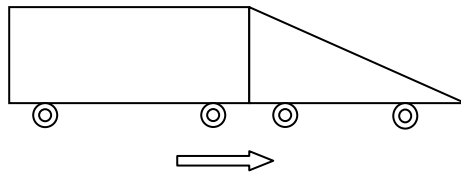
L'écriture en vertical facilite ce type d'apprentissage, et n'empêche pas l'accès au sens : il est simplement différé. Le dyslexique ne peut pas toujours comprendre et apprendre en même temps. Comme pour la lecture, parfois, dans un premier temps il décode puis il relit pour comprendre !

Comment faire pour se souvenir ? Il reste à lui donner les moyens de ré-évoquer ce qu'il a stocké. Il faut l'aider à créer des outils de ré-évocation ; il faut lui apprendre à les ranger dans sa tête pour savoir comment le retrouver et s'en servir au bon moment.

Ce sont autant de stratégies de contournement. Le dyslexique doit en permanence se construire ses propres outils de ré-évocation. Si une récitation se retient mieux en la chantant pourquoi ne pas avoir un temps pour se la ré-évoquer de la façon dont on la appris avant de la réciter ! Il faut savoir comment il a appris pour lui donner la possibilité de le monter. Est-il imaginable de réciter par écrit une liste de mots en guise de définition ! Les stratégies que développent ces enfants, présentées en classe comme des talents et non comme des béquilles, pourraient aider d'autres élèves et en seraient valorisées.

Temps et espace ?

Voici un wagon (le rectangle) et une locomotive (le triangle)



Pouvez-vous qualifier la position de la locomotive par rapport au wagon ?

En général, les adultes (parents et enseignants) que j'ai rencontrés désignent majoritairement ainsi :

La locomotive est devant - avant - à côté - en tête - à droite,
rarement après - derrière.

Maintenant si l'on représente la construction syntaxique de type,

Sujet Auxiliaire Avoir Participe Passé COD

et qu'on la fait correspondre à la représentation du train (S, A, PP étant le wagon et le COD la locomotive), il y a fort à penser que certains enfants qui auront une représentation **spatiale** du mot « avant » accordent le participe passé quand, pour vous, il sera placé après, alors que pour lui il le définit comme étant avant.

Cherchons d'où vient l'erreur ! Certains connecteurs de temps et d'espace génèrent des confusions et « avant » en est un exemple ! Dans la règle de grammaire régulièrement citée « on accorde si le COD est placé avant ». Le mot « placé » induit de l'espace et le mot avant devrait imposer du temps : en effet on devrait comprendre « quand j'ai écrit le COD avant le participe » (dans la chronologie du déroulement de l'acte d'écriture), mais certains enfants entendent : « à l'endroit (lieu) où je l'ai écrit ». Ils ont donc bien compris la règle, ils l'appliquent consciencieusement, mais la représentation qu'ils se font des mots est fautive dans le contexte, et ils font donc une faute d'accord !

Les mots qui ont la fonction de COD, ont des positions variables en fonction de leur nature : les pronoms sont avant le verbe, mais les noms sont après le verbe (vous avez dit avant... après... je ne sais pas de quoi vous parlez !)

Il a mangé des cerises.

Il les a mangées.

Quel sport de repérer et de comprendre l'organisation syntaxique de notre langue !

Ces notions se construisent de façon **implicite** : pas à pas, par imprégnation successive l'enfant entend, comprend l'ordre, la représentation, le rôle des mots. Mais pour celui qui est dépendant des images mentales qu'il se fait pour mettre du sens sur du texte, comment se sortir de ce piège, où les cerises disparaissent et où il faut deviner que ce « les » doit changer de place, et représente justement ces cerises !

Et pour trouver le COD certains élèves vous diront :

il les a mangées quoi ? rien...pas de COD

il les a quoi ? mangé : mangé COD

Pourquoi ces erreurs, parce que pour trouver le COD il faut **implicitement** savoir qu'il existe, puisque qu'il faut le supprimer ! La question juste, à se poser est :

il (les) a mangé quoi ? « les » mis pour cerises

Donc si vous me suivez, il faut supprimer ce que l'on cherche pour le trouver ! Vous êtes donc en situation de confirmer ce qu'implicitement vous saviez déjà.

Les enfants qui n'ont pas la possibilité de construire de façon implicite ces structures de notre langue, de les stocker, de les ré-évoquer dans un contexte défini, ne peuvent pas résoudre en mode automatique des situations d'écriture comme celle de l'accord du participe passé. Ils ne

font donc pas des fautes d'orthographe, ou de grammaire, ils appliquent des règles qui sont correctement apprises et stockées mais ils ne peuvent pas faire le lien avec le contexte. Ce n'est pas leurs compétences de travail, de mémorisation, d'évocation de la règle qui sont en cause, mais la représentation du contexte et les liens qu'ils font entre les règles et ce contexte. Les dyslexiques sont coutumiers de ce genre d'erreurs que l'on qualifie trop vite de « non apprentissage », « pas de mémorisation », « faute d'inattention ».

NON ! Ils ont travaillé attentivement, et, dans leur système référentiel, ont appliqué une règle qu'ils sont sûrs de connaître !

On frappe à la porte.

Ainsi de la distinction entre **on** et **ont** : Insurmontable ?

Vous pouvez toujours remplacer par **avaient**. La seule information obtenue est que « c'est ou ce n'est pas le verbe avoir » et encore... si vous n'avez pas d'ennui avec les changements de temps qui bousculent le sens de la phrase (changer du présent pour du passé peut ne plus vouloir dire la même chose). Donc, je sais, dans le meilleur des cas, que c'est le verbe avoir mais toujours pas si je dois mettre un **T** ou non.

Heureusement, il y a Léon.

On frappe à la porte. Léon frappe à la porte.

Je peux dessiner une marionnette, mimer, me mettre dans la peau de Léon, je peux écrire Léon et effacer le « **Lé** » et il me reste le bon « **on** ». En tout cas, je m'appuie sur un seul, si ce n'est pas celui-là, alors c'est l'autre.

Il vaut mieux éviter de présenter à l'enfant dyslexique les homophones en même temps, ou alors autant lui dire tout de suite « tu vas confondre ces deux là, je te montre comment être sûr de les confondre ! »

Il importe ainsi de ne pas négliger toutes les entrées visuelles ou kinesthésiques de la langue, d'autant que « le dyslexique » entend mal les différences de sons par exemple entre **bateau**, **château** et **gâteau**.

Il faut donc penser à bien articuler, parler lentement, segmenter, savoir se taire, mimer.

Cette attitude est d'autant plus importante que, pour « le dyslexique », tout l'environnement visuel et sonore interfère. Il reçoit toutes les informations extérieures avec la même force et ce sont autant de perturbations qui s'interposent entre lui et son apprentissage. Il n'a pas cette compétence à sélectionner certains stimuli, pour en rejeter d'autres ; il prend tout en bloc, ce qui lui vaut quelques réflexions du genre « concentre-toi ! ». Il voudrait bien reposer son cerveau, mais il ne peut pas, en quelque sorte, « éteindre certains circuits ». Tout fonctionne en même temps !

Il en est de même de la motricité fine.

L'écriture en souffre, les maladresses sont nombreuses. Elles appellent ratures, corrections, paniques et retours d'erreurs. Il est donc indispensable d'avoir des espaces d'essais officiels, ritualisés (les cahiers de brouillon sont trop long à attraper et prennent de la place sur ma table). Pourquoi pas la page de gauche du cahier (celle que je n'aime pas, car je sens en relief les écrits de la veille), ou un sous-main en papier, qui sera d'ailleurs riche d'enseignement sur mes stratégies !

Que faire devant elle au lieu de elle, recouvert de quelques gribouillis ?

Apprendre à ne pas cacher les erreurs. Elles existent ; ranger les « blancs » et les effaceurs, apprendre à barrer ; mais c'est si facile, si « évident » pour les autres et si difficile pour ceux qui devraient presque le faire à chaque mot !

Si les cahiers sont sales, « cochons », raturés, c'est peut-être que les pages sont trop fines (90 gr. minimum) qu'il y a trop de lignes, trop de couleurs différentes sur la page, ou que le stylo n'est pas adapté ? Interrogeons-nous sur les outils, il faut en essayer plusieurs et accepter les changements. **Il faut prendre le bon support, le bon outil, le bon geste, la bonne position, pour le bon mot.**

Les célèbres cahiers de brouillon sont souvent au fond du cartable. Sur la table il est impossible de poser un livre, une trousse, le cahier du jour, (ou pire le cahier 24x32), et...le cahier de brouillon. On peut proposer un sous-main à feuilles de papier (beaucoup de secrétaires s'en servent pour prendre des notes !). Ces feuilles peuvent permettre un essai rapide, (au lieu du bord du classeur ou de la page arrachée !) et en plus sont exploitables dans l'analyse des stratégies de l'enfant. Il est autant valable à la maison qu'à l'école. On peut encore choisir de partager le cahier en deux : page de gauche brouillon, page de droite le « propre », (ou inversement en fonction de la latéralisation de l'enfant). On évitera de partager le cahier en deux parties : les manipulations de feuilles sont longues et on perd le fil de ses pensées pendant ce temps.

Que faire devant des lettres qui s'entassent en bout de phrase au point de devenir illisibles ?

La marge de gauche des cahiers et des feuilles de classeur est pour... les enseignants ; mais pour les élèves il n'y en a pas !

Proposer une seconde marge, à droite, pour se permettre des débordements plutôt que des entassements, serait une aide importante (ils ont souvent des problèmes d'anticipation et d'évaluation de la place nécessaire pour un nombre de lettres qui reste hasardeux !). On s'entraînera à la supprimer petit à petit par pliage par exemple.

Pour lui la copie est parfois une torture.

Il copie lettre par lettre, sans mémoire de travail. Il hésite.

Comment réagit-il si un même mot revient ? Il cherche la ligne. Il relit tout. Il perd du temps.

Que se passe-t-il chaque fois que je demande à une assemblée de lecteurs experts de "copier dyslexique" ? Que se passe-t-il chaque fois que je projette un texte « arrangé » et demande de le copier ?

Projection d'un texte. Il est demandé à l'assemblée de le copier :

Sleon une édtue de l'Uvinertisé de Cmabrigde, l'odrrre des ltteers dans un mtos n'a pas d'ipmrotncae, la suele coshe ipmrotnate est que la pmeirère et la drenière soit à la bnnoe pclae. Le rsete peut êrte dans un dsérorde toatl et vuos puoevz tujoruos lrie snas porblmèe. C'est prace que le creaveu hmauin ne lit pas chuae lltetre elle-mmèe, mias le mot cmome un tuot.
--

Insurrection immédiate. Les questions fusent. « On le copie comme il est ? Avec les fautes ? ». « On copie jusqu'au bout ? ». Les commentaires s'installent. Certains s'y mettent. D'autres refusent. D'autres échangent leurs impressions ou vérifient la stratégie du voisin. On ne s'entend plus. Les cobayes ont mal au cou (il faut lever souvent la tête pour ne pas se tromper), et les lettres dansent devant les yeux !

J'interviens : « Regardez-vous ! Concentrez-vous ! ». Quand on est dans une situation difficile, on veut vite en sortir. On papote. Mes lecteurs experts viennent de vivre pendant quelques secondes le quotidien d'un dyslexique et ne le supportent pas.

Le dyslexique, lui, copie en silence comme il peut, avec le temps qu'on veut bien lui donner ! Et puis un jour il craque, il peut jeter son cahier, refuser d'écrire, rentrer dans des conflits violents parce qu'il n'en peut plus !

En classe, copier ce qui est au tableau est source de difficultés supplémentaires. Le tableau est plus large que haut. La feuille est plus haute que large. Les repères de cadrage ne sont pas les mêmes et le "dyslexique" s'y perd.

La difficulté est d'autant plus grande pour lui qu'il ne copie d'abord que des lettres, pas des mots, pas du sens. Il importe donc que la copie corresponde pour lui à un exercice pertinent, qu'elle procède d'un acte vraiment pédagogique.

Est-ce dire qu'il vaut mieux lui donner un texte photocopié ? Attention alors au choix des polices :

en "times" maman
 fille

ou en "arial" maman
 fille

ont le même nombre de lettres et n'occupent pas le même espace

mais en "courier" maman
 fille

ont le même nombre de lettres et occupent le même espace.

En fonction de l'intérêt pédagogique, je peux donc, par exemple, induire ou non qu'un mot long occupe beaucoup de place.

Au tableau, penser à bien écrire, très lisiblement, en espaçant bien les mots, en valorisant les pronoms et les signes de ponctuation, les connecteurs de temps (ce sont peut-être des mots comme les autres pour vous mais ils sont très importants pour le dyslexique).

L'histoire d'une rédaction

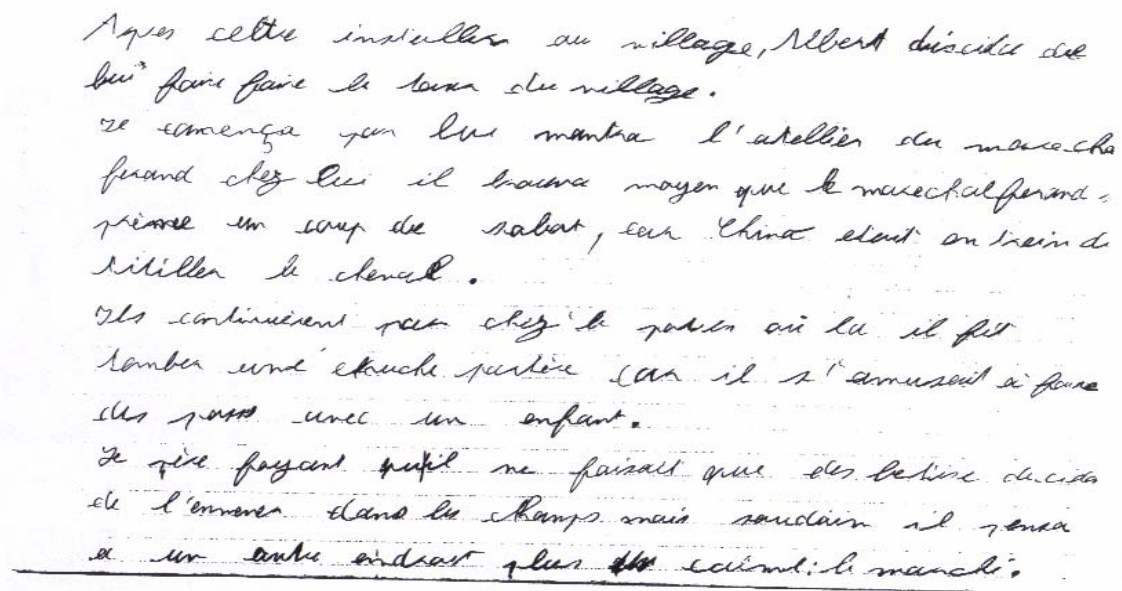
Voici l'histoire d'un travail d'écriture, la rédaction d'un petit roman de chevalerie écrit par un élève de 5^{ème}. R. avait depuis un mois la consigne de rédiger un roman chevaleresque, aboutissement d'une séquence. La veille de remettre le travail, ses parents découvrent qu'il n'a rien fait, et se tournent vers moi pour me demander d'aider R. Ma première démarche a été de prendre contact avec le professeur pour me faire confirmer la consigne et surtout demander un temps supplémentaire, ce qui a été obtenu.

Il y a d'abord eu un travail oral. Je joue la secrétaire et, sous la dictée, j'écris, ce qu'il me dicte « au kilomètre ». Les mots coulent mais il n'y a aucune structure de récit : il y a des « après » et des « puis » et des « au fait, avant »... une vraie caverne d'Ali Baba !

L'histoire ne tient pas debout ! On découpe, on restructure, mentalement, oralement mais aussi matériellement. Et cela prend beaucoup de temps. Après avoir toutes les pièces en main, il fallait recopier ce qu'il avait sous les yeux.

La demande de R. a été : « et tu me corrigeras mes fautes d'orthographe ? ».

Il a effectivement recopié. Je reçois le lendemain la copie, sans rature mais avec une dysorthographe sévère, et surtout le texte a pris des orientations différentes : il s'est laissé à nouveau emporter par son inspiration, son intense imagination, sans aucune construction de récit ; je ne retrouve que très peu de ce que l'on avait prévu.



Après cette installation au village, Albert décide de
leur faire faire la tour du village.
Le lendemain pour lui montra l'atelier du menuisier
quand chez lui il trouva moyen que le menuisier
prenne un coup de sabot, car China était au train de
travailler le cheval.
Ils continuèrent pour chez le potier où lui il fit
tomber une étoupe perdue car il s'amusait à faire
des pots avec un enfant.
Le père voyant qu'il ne faisait que des bêtises décida
de l'envoyer dans le champ mais soudain il pensa
à un autre endroit plus ~~de~~ calme: le manoir.

Pour le pédagogue, la question est : " par où commencer la correction ?" car du travail, il y en a !

Soyons attentifs à la demande de l'élève.

Travailler sur autre chose est sans intérêt pour lui, il faut aller vers lui pour l'amener sur un autre terrain : mon terrain de pédagogue c'est le sens et la structure du récit, la cohérence, dans un respect du code.

Lui, c'est l'inverse : d'abord le code, l'orthographe et l'écriture prévalent. Il est persuadé que sa dyslexie se limite à ces difficultés, là ! L'histoire est claire, sensée dans sa tête, il ne sent pas, il ne voit pas, il n'entend pas qu'elle ne l'est pas pour son lecteur.

Le texte est illisible, je lis et les dysgraphies m'obligent à utiliser une lecture à haute voix, ce qui m'empêche d'être objective sur la qualité de l'écrit.

Recopiez l'écrit dysgraphique, levez ce « handicap » pour votre lecture, car c'est le vôtre, pas le sien : VOUS ne pouvez pas le lire ? Donnez-vous les moyens de lire ce qu'il a voulu écrire et après vous en parlerez avec lui.

Recopiez en script, en conservant les erreurs : mot pour mot, lettre par lettre.

Vous avez refait une « trace » écrite de ce que vous aviez perçu de son message, et lui, peut réaliser ce que vous percevez de son récit : « voilà ce que je vois de ce que tu as écrit, est-ce bien ce que tu voulais écrire ? » Là, vous l'amenez réellement à se représenter le décalage qui existe entre ce qu'il croit avoir écrit, la trace et son effet produit sur le lecteur.

Mon élève demande une correction orthographique.

Dans un 2^{ème} temps, je recopie à nouveau en script le texte, en ne retirant que les « fautes d'orthographe », sans toucher à la structure du récit et à la syntaxe. L'idée est toujours la même : montrer à l'élève ce que je lis de ce qu'il a écrit, et ainsi mettre en évidence le décalage avec son intention d'écriture. On peut lui dire : « est-ce bien ceci que tu voulais écrire, voilà ce que je vois, voilà comment je le vois et comment je le comprends ».

Cette attitude est tout a fait applicable pour les écrits d'élèves d'une classe, recopier un passage plutôt que de le barrer, ou de le souligner aidera d'avantage l'élève et sera une réelle situation d'apprentissage, se basant sur le conflit entre la production et l'intention de production.

Maintenant pourquoi en script ? Ce n'est pas MON écriture personnelle, je suis obligée de me contraindre, et minimise mon investissement personnel dans son écrit. C'est un moyen de rester neutre, de ne pas marquer d'impulsivité dans ma graphie qui traduirait mes sentiments sur l'écrit : en d'autres termes « je n'ai pas touché à ton écrit, il reste ta propriété, mais voilà ce que j'en lis ». Ainsi le problème des dysgraphies est levé, avec celui de l'orthographe. Reste le sens et la structure...

« après s'être installé au village... »

Il relit son texte. « Mais, ce n'est pas ce qu'on avait dit ! ». Alors seulement, toutes corrections faites, il accepte de s'intéresser au sens.

Le "dyslexique" ne peut pas, toujours, travailler sur le sens avant. Il a besoin de lever d'abord les dysgraphies et les dysorthographies. La multiplication de ces difficultés peut l'empêcher d'aller au sens. Certains d'entre eux pensent que leur dyslexie se réduit à ces « symptômes », qui ne sont que la partie émergée du trouble ; il faut l'amener à travailler tout le reste.

R. est passé par un logiciel de dictée vocale. Il a tout repris, tout "recopié", jusqu'au bout, il a dicté, puis lassé de voir l'ordinateur faire des fautes il a tapé les mots, il a ECRIT. Il a décoré son livret, scanné ses dessins et sa photo, fait une 4^{ème} de couverture pour se présenter, le tout sans aide supplémentaire, ses parents m'ont assuré qu'ils l'ont laissé se débrouiller seul.

Il y est arrivé et son histoire est belle, il en est fier et a eu 19 avec, comme appréciation « excellent travail ».

Je n'avais pas trente enfants devant moi, c'est vrai, mais il est toujours possible, d'aider un dyslexique à progresser, même dans une classe de trente élèves. **Il est au moins très facile de ne pas lui compliquer la vie !**

Quelques conseils pratiques :

Pour compenser ces difficultés, (voire cette « déficience » provoquant une « situation de handicap »), et peut-être les masquer, il est capable de développer de nombreuses stratégies. Il est capable d'épier les plus petits indices de réaction du maître, ou du parent, pour deviner ce qui est « juste ».

Si nous lui facilitons l'accès à ses propres stratégies et que nous les valorisons cela n'en sera que mieux ; un peu de bon sens et beaucoup de choses seront plus simples !

- Penser à le placer face au tableau, veiller au silence, (ce qui est contradictoire, c'est que certains disent avoir besoin de bruit autour d'eux pour s'isoler « de CE quelque chose », comme s'ils devaient se cogner à une limite pour se concentrer) le laisser parfois seul, sans voisin de table.
- Comprendre ses comportements d'élève en difficulté : je doute tellement de moi que je cherche partout des informations : je ne triche pas, je ne copie pas sur mon voisin, je travaille et je fais ce que je peux pour trouver la réponse là où elle se trouve en un minimum de temps.
- Accepter ses lenteurs. Le dyslexique apprend parfois « cerveau droit » puis transfère « cerveau gauche ». C'est plus long, il lui faut du temps pour se ré-évoquer comment il a appris. Il doit constamment se construire des outils pour aller chercher ce qu'il sait.

- Lui permettre de matérialiser ses codes visuels ou sonores, lui donner le droit de sortir ses petites fiches, ses aides mémoires.
- Préférer les dictionnaires orthographiques (qui n'ont pas les définitions, inutiles quand on ne recherche que l'orthographe !). Ils sont moins gros, moins lourds, et avec moins d'écrits ! On trouve donc plus vite la réponse : car se réciter l'alphabet pour chaque lettre du mot, en tournant les pages, c'est long ! Si vous pouvez mettre des repères extérieurs (onglets) pour que je trouve plus vite la première lettre du mot, je gagnerai du temps !

Mais tenir compte des difficultés ne consiste pas à les sacraliser.

Il faut proposer des contrats de réussite et éviter de dérouler le « tapis rouge ». L'élève dyslexique doit apprendre à se cogner à la réalité du monde non-dyslexique. Il doit apprendre à lire et à écrire pour communiquer avec ceux qui ne sont pas comme lui et qui sont des lecteurs experts.

Le dyslexique rencontre à chaque lecture, à chaque copie une foule de difficultés qu'il doit vaincre, lentement, par contournements et procédés mnémotechniques, par ruses. Et il doit le faire tous les jours, chaque fois.

Pourquoi ne pas faire parler la classe, la famille, de cette différence ? Pourquoi ne pas l'expliquer et la transformer en talent ?

Un dyslexique doit devenir bilingue ! On peut l'y aider.

Nous avons le droit de parler ou d'écrire « dyslexique » à certains moments, dans certaines occasions, dans certaines situations : si je fais le brouillon d'une lettre pourquoi serais-je obligée d'écrire sans fautes, bien lisible ? L'essentiel pour moi, à cet instant, c'est peut-être de ne pas perdre mes idées et de les mettre en ordre. Alors je revendique le droit d'être dyslexique à ce moment là. Pour corriger cet article il m'a fallu beaucoup d'attention, de concentration, et c'était source de plaisir...mais j'ai pris mon temps, pour « parler, écrire » non-dyslexique, et je me suis faite aider.

La mission des pédagogues et des parents serait surtout d'aider l'enfant « dyslexique » à identifier les situations, les outils, les aides qui lui permettent d'être à sa place au bon moment et de remplir le contrat qui correspond à son intention, ou qui lui est imposé, en éprouvant le moins de gêne, et surtout le plus de satisfaction possible.

Arrêtons de « corriger » le dyslexique !

En allant vers lui au lieu d'attendre que ce soit lui qui vienne à nous (il ne peut pas !), apprenons lui à bien vivre « dyslexique », (il ne se réduit pas à sa dyslexie !) dans un monde de « non-dyslexiques ».

Prenons le temps de le regarder, de l'écouter, de le comprendre. Il peut nous apprendre à lui apprendre, et à aider ainsi d'autres élèves en difficultés qui ne sont pas dyslexiques.